

ESTUDIOS de LINGÜÍSTICA

***UNIVERSIDAD de
ALICANTE***

ANEXO 1

TENDENCIAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Susana Pastor Cesteros y
Ventura Salazar García
(eds.)

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA,
LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA
LITERATURA**

Imprime: QUINTA IMPRESIÓN, S. L.
Hnos. Bernad, 10 bajo - 03080 Alicante

I.S.B.N.: 84-699-5301-X
Depósito Legal: A-923-2001

I.S.S.N.: 0212-7636 correspondiente a la colección
Estudios de Lingüística

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

Estos créditos pertenecen a la edición impresa de la obra.

Edición electrónica:



Susana Pastor Cesteros
Ventura Salazar García
(eds.)

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA

Marta Baralo
**El lexicon no nativo y las reglas
de la gramática**

Índice

Portada

Créditos

Marta Baralo Ottonello

El lexicon no nativo y las reglas de la gramática.....	5
Resumen	5
Abstract	6
1. Introducción	7
2. La organizaci3n del lexicon	9
3. El lexicon en la interlengua espa1ola.....	21
4. Conclusiones did1cticas.....	34
Referencias bibliogr1ficas	36
Notas	39

El lexicon no nativo y las reglas de la gramática

MARTA BARALO

(Universidad Antonio de Nebrija)

Resumen

Este trabajo es un análisis de las relaciones existentes entre la información del lexicon mental y los principios formales del sistema lingüístico, es decir, de la estrecha relación que existe entre el saber y usar vocabulario y el saber construir las oraciones en las que aparecen esas palabras del vocabulario, además del saber construir y procesar palabras nuevas, que no se conocían previamente. El objetivo es acercar los resultados de las investigaciones de la lingüística aplicada a la adquisición de este aspecto de la competencia lingüística, a los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE), con la seguridad de que les proporcionará nuevos instrumentos de reflexión para su acción didáctica o formadora.

Nos basamos en la hipótesis de que la organización del lexicon mental es cualitativamente semejante en lengua materna (LM) y en len-

Estudios de Lingüística

**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

gua extranjera (LE) en cuanto a su organización y funcionamiento. Dentro de este marco, analizamos algunos casos de selección léxica y proyección sintáctica, desde la perspectiva de las necesidades del español no nativo. Terminamos con algunas implicaciones didácticas que podrían ser útiles para el profesor de E/LE.

Abstract

This paper presents an analysis of the relationship between the information present in mental lexicon and formal principles from the linguistic system; i.e. the links between the ability of knowing and using vocabulary and the capacity of constructing sentences with that vocabulary, and building up and processing new words that were not known before.

Our aim is to bring near the results of Applied Linguistics research on the acquisition of this linguistic competence aspect, to Teachers of Spanish as a Foreign Language (TSFL), knowing that it will provide them with new tools of reflection for their formative and didactic activity.

Our hypothesis is based on the idea that our mental lexicon organization and functioning is basically the same both in our mother tongue and the foreign language we are learning. We will analyze some cases of lexical selection and syntactic projection within this particular framework from the point of view of non-native speaker's needs.

To conclude, we will present some didactic remarks that may be useful for SFL teachers.

1. Introducción

El objetivo de este trabajo está relacionado con la cuestión de cómo es el lexicón mental del aprendiente de una LE y en qué se diferencia del lexicón del hablante monolingüe. Nos basamos en la hipótesis de que la organización del lexicón mental es cualitativamente semejante en lengua materna (LM) y en lengua extranjera (LE) en cuanto a su organización y funcionamiento. Obviamente, en el caso de la apropiación de las lenguas no nativas, estará siempre presente el conocimiento de la LM y de las otras LE aprendidas, disponible para transferir sus bases léxicas, por diferentes mecanismos y estrategias que analizaremos más adelante.

La cuestión que planteamos es demasiado compleja; por ello, no esperamos aportar una respuesta definitiva en este trabajo, pero sí intentamos sistematizar algunos postulados de teorías actuales y ejemplificarlos con casos del español no nativo.

Las piezas léxicas almacenadas en el lexicón, como todos los otros aspectos de la lengua, contienen dos fases: una formal y una semántica, ambas indispensables para el funcionamiento de las palabras dentro de la comunicación lingüis-

tica. La organización del lexicón permite proceder tanto del significado a la forma, en el proceso de codificación, al hablar y al escribir; como de la forma al significado, en el caso de la interpretación, al escuchar o leer.

Los estudios experimentales sobre adquisición del lenguaje por niños demuestran que éstos perciben diferencias de tonos y de entonación que les permiten distinguir, en los primeros días de vida, si se trata de ruido o de un enunciado lingüístico, si habla su madre u otra persona desconocida, o si se habla en su lengua materna o en una lengua extranjera. Pero no es suficiente percibir el lenguaje a partir de unos datos globales como la entonación o la identidad de la voz. Para aprender una lengua, materna o extranjera, hay que reconocer las palabras, es decir, las unidades de percepción del habla. La expresión – *pan* significa lo mismo si se la pronuncia en voz alta, en voz baja, a gritos, con un susurro, por un niño, un hombre o una mujer, con acento argentino o madrileño. Está compuesta por unas sílabas y unos fonemas que determinan su significado, ya que un cambio o error en uno solo de esos fonemas constituye otra palabra diferente como *van*, *pon*, *par*. La tarea de reconocer los fonemas y las palabras es extremadamente compleja, se lleva a cabo de forma inconsciente, aunque todavía no se han podido deter-

minar las propiedades invariantes de los fonemas. Posiblemente sólo se pueda explicar por el hecho de que el ser humano posee una dotación genética especificada para el lenguaje.

Comenzamos por presentar la posible organización del léxico y su relación con las reglas de la gramática como una interfaz entre dos subsistemas cognitivos: el conocimiento del mundo y la información contenida en los actos de habla, de un lado, y el sistema computacional de la lengua, sujeto a principios generales y abstractos, responsable de la forma y el orden de las palabras para su procesamiento, del otro.

Dentro de este marco, analizamos algunos casos de selección léxica y proyección sintáctica, desde la perspectiva de las necesidades del español no nativo. Terminamos con algunas implicaciones didácticas que podrían ser útiles para el profesor de E/LE.

2. La organización del léxico

Aparentemente, el léxico mental no es más que un almacén de palabras disponibles para que el hablante las use según sus necesidades. Este concepto estático del montón de palabras almacenadas nada tiene que ver con la complejidad

del proceso de aprender palabras, memorizarlas, guardarlas ordenadas y establecer lazos entre ellas de forma múltiple y sistemática. Tampoco tiene nada que ver con la capacidad de todos los hablantes de crear palabras nuevas, que nunca han escuchado y con la capacidad de interpretar el significado composicional de palabras morfológicamente complejas, que nunca han oído antes. Como queda bien claro dentro del modelo generativo:

“El mecanismo de ingeniería que subyace al lenguaje, lo que hace de él un sistema combinatorio discreto, se emplea como mínimo en dos escenarios diferentes: las oraciones y los sintagmas se construyen con palabras aplicando reglas sintácticas, y las palabras se construyen también a partir de unidades más pequeñas mediante la aplicación de otra clase de reglas: las reglas de la morfología. En todas las lenguas la morfología tiene un gran poder creador de palabras, aunque se manifieste en unas más que en otras: el verbo español, por ejemplo, consta de unas cincuenta formas, mientras que un verbo en turco puede tener cerca de dos millones” (Pinker, 1994: 136).

Otro aspecto muy llamativo del conocimiento léxico, es decir, de la construcción del lexicón mental es la cantidad de memoria que hay que poner en juego para que se produzca la

adquisición de una palabra y la cantidad de palabras que se adquieren. Sobre este aspecto de la cuantificación del léxico hay investigaciones y propuestas muy diferentes que van desde las 13.000 palabras asignadas a los niños en primaria a las 60.000 asignadas a un bachiller medio. Estas cifras se refieren a listemas, es decir, a piezas léxicas que implican los dos aspectos del símbolo lingüístico: el significante o sonido y el significado. La relación entre ellos es totalmente arbitraria, por lo que memorizar una palabra significa tenerla disponible en el habla y en la escucha, sin trucos ni ayudas mnemotécnicos para los hablantes, sean niños o adultos.

Y todavía hay cosas más sorprendentes en la construcción del lexicon. Cuando el niño aprende una palabra, la guarda con la etiqueta correspondiente a su categoría gramatical, y es respetuoso con las restricciones que las reglas de la morfología derivativa imponen a sus bases. Nunca hemos escuchado cosas como **disponidable*, o **disponidabili*, frente a *disponibilidad*; o un adverbio como **poniblemente*, porque las propias reglas lo impiden.

Si aprende un verbo, lo categorizará como una acción y adquirirá la estructura léxico conceptual correspondiente. Si se trata del verbo *poner*, será capaz de reconocer el verbo como una acción transitiva que contiene tres argumentos en su

estructura léxica conceptual: el agente, el tema y la meta. Al usarlo, sabe proyectarlo en la estructura sintagmática y construir oraciones en las que el agente se proyecte como el sujeto de la oración, el tema como el objeto directo y la meta como el circunstancial.

Llamamos “lexicón” a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico, procesual, a diferencia del concepto de “léxico”, como sinónimo de “vocabulario”, entendido como un simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de una lengua. En este sentido, el adjetivo “mental” puede ser redundante, pero mantenemos la calificación con el propósito de recalcar su carácter cognitivo. Dicho de forma más técnica:

“El léxico es un conjunto de piezas léxicas, cada una de las cuales es un sistema articulado de rasgos. Debe especificar para cada elemento únicamente las propiedades fonéticas, semánticas y sintácticas que le son idiosincrásicas, nada más. Si los rasgos de una entrada léxica adscriben a ésta una cierta categoría K (por ejemplo, empezar por consonante, o ser un verbo, o ser un verbo de acción), entonces dicha entrada no deberá contener ninguna mención específica de las propiedades de K como tal, pues de otro modo se perdería en generalizaciones. La entrada léxica del verbo *golpear* debe especificar únicamente las propiedades necesarias para determinar, mediante la aplicación de principios generales parametrizados para la lengua en cuestión, su sonido, significado y papeles sintácticos” (Chomsky, 1999: 26).

A partir de esta definición teórica vamos a observar los procesos de apropiación del léxico en LM y en LE. Cada vez sabemos más sobre cómo aprenden los niños las palabras de su LM y cómo lo hacen los adultos en LE, aunque todavía queda mucho por investigar (nota 1). La asociación de una secuencia fónica con su significado requiere habilidades de

diferente tipo: el reconocimiento de una palabra en el *continuum* fónico y el dominio de su pronunciación constituyen un proceso de aprendizaje diferente al de la apropiación del concepto que expresa. Para lo primero, requieren escucharla varias veces e identificarla como unidad diferente de otras; pero para apoderarse de su significado, pareciera que pasan al menos por dos fases, una rápida y otra mucho más lenta. La primera vez que el niño reconoce una nueva realidad y la palabra que la nombra, por ejemplo, un nuevo objeto o un nuevo color y su nombre, asigna esa palabra a una categoría semántica amplia, por ejemplo, a la categoría color. La fase posterior requiere conseguir la especificidad del término nuevo dentro de su categoría semántica; es la elaboración sutil de las diferencias de rasgos y relaciones que existen entre esos términos. Todos hemos oído a niños que asignan un color que no corresponde a un objeto, pueden saber conocer la palabra *ocre* y asignarla a algo rojo, marrón o anaranjado; o dicen cosas como **Mañana he ido al circo*, porque le han asignado a la palabra *mañana* el rasgo de marcador temporal, pero todavía no han fijado totalmente la relación de anterioridad de *ayer* y de posterioridad de *mañana* con respecto al momento del acto de habla. Gracias a la información referencial que proporcionan los intercambios comunicativos y a la inferencia a partir de los datos del contexto y de la si-

tuación y del propio conocimiento lingüístico, las entradas léxicas se van especificando en sus rasgos semánticos y van ajustando sus redes relacionales con las otras entradas léxicas semánticamente próximas.

Ahora bien, una vez que el niño ha aprendido una palabra, la almacena en el lexicon con la información categorial pertinente para aplicar las reglas correspondientes. Esto es, una vez almacenada la palabra *libro*, tendrá la etiqueta de [+ nombre] y esta asignación de categoría la hará susceptible de indicarse en plural agregando –s, o de formar un diminutivo del tipo de *librillo*, o de derivar un adjetivo como *libresco*, u otro nombre que indica el lugar donde se vende como *librería*, o la persona que lo vende, como *librero*. Esta asignación de categoría le permitirá actualizar el nombre cuando se proyecte como un sintagma nominal en las oraciones y, para ello, podrá recurrir a diferentes actualizadores, siempre en concordancia de género y número, como *los / mis / esos / algunos libros*.

En el caso de la palabra *golpear* ocurre algo parecido. Cuando el niño, con apenas dos años (o menos), almacena esta palabra en su lexicon, la etiqueta con la categoría [+ verbo]. Esta categorización le permitirá a la pieza léxica someterse a todas las reglas de flexión propias de los verbos

de la primera conjugación, de manera que el niño asignará el mismo significado léxico, con las especificaciones propias de persona, número, tiempo, modo y aspecto, a formas como *golpea*, *golpeamos*, *golpearían*, *habían golpeado*, *estaban golpeando*, etc. Pero todavía hay más información idiosincrásica para ese verbo, aunque sujeta también a principios generales, tal como veíamos con el verbo *poner*. En la estructura semántica y conceptual de *golpear*, el niño reconoce dos argumentos: uno, interno, correspondiente a lo golpeado (tema), y otro, externo, correspondiente al golpeador (agente). Esta red argumental léxicosemántica tiene toda la información necesaria para proyectar la estructura sintáctica de la oración y organizar así una estructura transitiva en la que puede asignar función de sujeto sintáctico al agente y función de objeto directo al tema. En *Los policías golpearon al ladrón*, los niños entienden quién golpea y quién es el golpeado, gracias a que procesan la estructura dándole la función sintáctica correspondiente a cada sintagma nominal. Podríamos seguir profundizando en lo que significa esta información del lexicón, para lo que deberíamos explicitar cuáles son las marcas que determinan la asimetría entre el sintagma nominal que funciona como objeto directo y las del que funciona como sujeto del verbo. En este caso nos con-

formaremos con indicar que se manifiestan por la relación de concordancia de número y persona con este último.

Otro tipo de conocimiento léxico relacionado con las reglas de la gramática es el que permite la creación de palabras nuevas mediante afijos, como las derivaciones indicadas en torno al lexema *libro*. En este caso podríamos hablar de una competencia morfoléxica, representada en tres niveles básicos: en primer lugar, los datos de entrada de las reglas de formación de palabras, que contienen una lista finita de morfemas (*-ble*, *-mente*, *-or*, *-ito*, por ejemplo); en segundo lugar, las reglas de formación de palabras y, por último, la salida o producto de estas reglas. Estas reglas contienen especificaciones con respecto a la categoría gramatical a la que pueden adjuntarse, como el caso de *-ble*, que sólo puede seleccionar verbos transitivos de acción, del tipo de *demonstrable*, *comible*, *contable*, pero impide o bloquea la formación de adjetivos como **hablable*, **corrible*, **illegable*. Teóricamente, el producto de todas estas reglas de derivación constituye un conjunto infinito de palabras, ya que una palabra derivada, es decir, de morfología compleja, puede convertirse en dato inicial para un nuevo proceso de formación de una nueva palabra; tal es el caso de *indemonstrable*, *incontable*.

Debido a que la mente/cerebro no es capaz de retener un conjunto infinito, el conjunto de las “palabras posibles” se puede reducir al subconjunto de las “palabras existentes” en una lengua dada.

Estos pocos datos que hemos presentado nos permiten plantear hipótesis de funcionamiento del lexicón en LM y en LE dentro de un marco teórico psicolingüístico que presentamos muy sucintamente aquí.

Asumimos que las propiedades del lexicón estarían constreñidas por una dotación genética especificada para el lenguaje humano, llamada Gramática Universal (GU), que funciona de una manera computacional con dos tipos de elementos: las unidades léxicas y sus reglas combinatorias. En términos más teóricos, como ha señalado Marslen-Wilson (1989), el papel del procesador en el lexicón es mediar entre dos dominios distintos: el representacional y el computacional; es decir, debe establecer, por un lado, una relación entre los datos sensoriales (análisis fonético acústico de la señal que entra del habla) y el sistema de procesamiento léxico y, por otro una relación entre este sistema y la representación de la información semántica y sintáctica asociada con la palabra que está siendo reconocida y analizada ([nota 2](#)).

El hablante nativo de una lengua percibe una relación entre una palabra del lexicon y otra u otras piezas léxicas relacionadas con ella por su similitud fónica y su parentesco semántico, debido a la regularidad que presentan estas relaciones. En el caso de los adverbios terminados en *-mente*, el hablante relaciona el adjetivo *posible* con el adverbio *posiblemente* de la misma manera que puede relacionar el adjetivo *evidente* con el adverbio *evidentemente* y así, sucesivamente, hasta una larga lista de entradas léxicas que muestran una constante productividad. El conocimiento intuitivo del nativo le permite reconocer cuál es el primitivo, cuál es la palabra derivada, cuál es el afijo añadido, y qué tipos de relaciones semánticas mantiene éste con la base. Su competencia morfológica le permite también distinguir qué palabras son posibles y cuáles no pueden formarse o cuáles no existen en su lengua aunque podrían ser posibles. Y no sólo esto. Conoce, además, que las reglas derivativas se aplican en un determinado orden que está preestablecido por la subcategorización propia de cada afijo.

Los ejemplos más conocidos del uso innovador que hacen los niños de las reglas morfológicas son los casos en los que extienden una regla de flexión regular a formas que son irregulares o excepcionales en la gramática adulta. Los estudios

del desarrollo de la adquisición de este campo han señalado la existencia de una secuencia de tres estadios: primero, el niño usa las formas irregulares de los adultos (*escrito, roto*, en español; *went*, en inglés, por ejemplo); luego, regularizan las formas con la regla morfológica que cubre la mayoría de los casos (**escribido, *rompido, *goed*); finalmente, vuelven al uso correcto de la forma irregular.

Los trabajos de la última década sobre el lexicón de LE se han planteado dos cuestiones fundamentales: por un lado, si el léxico de cada lengua tiene su propio compartimento mental, o ambos están integrados (separación/continuidad); por otro, si la organización del lexicón de la LM es similar al de la LE (similaridad/diferencia). En Baralo (1997: 69) se han revisado estas propuestas y se resumen unas conclusiones de las investigaciones realizadas en Baralo (1994), que reproducimos aquí:

- a. El procesamiento léxico depende básicamente de señales e interconexiones semánticas.
- b. Se utilizan estrategias de creatividad o innovación como respuesta a los problemas léxicos.
- c. La LM influye en el procesamiento de la LE, no sólo mediante la simple transferencia de un ítem, sino más bien en

la sobregeneralización de reglas de formación, de mayor capacidad generativa en la LM que en la LE.

3. El léxico en la interlengua española

Ni los niños que adquieren la LM, ni los adultos que aprenden una LE reciben instrucción explícita o formal sobre las restricciones categoriales que los afijos imponen a su base y, sin embargo, no hay datos, ni en L1 ni en L2, que muestren que los hablantes violen estas restricciones, produciendo palabras agramaticales o imposibles en una lengua determinada.

No sabemos de qué modo adquiere el niño el conocimiento de las entradas léxicas, sean palabras simples, raíces o afijos, con todos sus rasgos semánticos, categoriales, fonológicos. La adquisición de una entrada léxica supone, como veíamos antes, la adquisición de un concepto relacionado con una forma, entendiendo “concepto” como una representación mental que puede corresponder al significado de una expresión lingüística (“forma”).

La creatividad del lenguaje, es decir, el hecho de que un hablante oyente puede producir y entender un número infinito de oraciones que nunca ha oído antes, implica que en la mente del hablante debe existir una estructura de informa-

ción codificada, que consta de un conjunto finito de primitivos (nota 3) y de principios que los combinan. Cuando usamos la lengua, sea la LM o una LE, producimos y procesamos una variedad infinita de estructuras sintácticas que expresan una variedad indefinida de conceptos (“pensamientos” o “ideas”). Estos conceptos nos permiten realizar tareas variadas, como comprobar la corrección y la coherencia de la oración con otros conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, formular respuestas, traducir la oración a otra lengua, etc. De esto podemos suponer que el repertorio de conceptos expresados por las oraciones no se puede codificar en la mente como una simple lista (del tipo de los diccionarios), sino que ese repertorio también estará organizado como un conjunto finito de primitivos mentales y un conjunto finito de principios combinatorios que describen el conjunto indefinido de conceptos posibles que las oraciones expresan.

La creatividad de la formación de los conceptos léxicos supone, entonces, que las estructuras léxicoconceptuales deben ser composicionales y que tenemos una dotación innata, una “GU de conceptos” (un subsistema particular de la organización combinatoria del cerebro), que nos permite construir conceptos léxicos, tantos como necesitemos, guiados por las Reglas de Buena Formación Conceptual. Ahora bien,

estas Reglas no se aprenden, porque son el fundamento sobre el que se basa el aprendizaje (nota 4).

Las investigaciones realizadas (nota 5) proporcionan numerosas pruebas de que la clave para la organización del lexicon mental es la “raíz” (nota 6) o la palabra primitiva. Los psicolingüistas están seguros de que, en algún punto del procesamiento léxico (“punto de unicidad”), los oyentes pueden reconocer la diferencia entre raíces y afijos; esto es, pueden descomponer las palabras morfológicamente complejas, si la estructura interna es parte de su competencia morfológica.

Con los ejemplos que siguen, tomados de usos interlingüísticos de diferentes informantes, intentamos comprobar que los aprendientes de E/LE poseen este mismo tipo de competencia léxica y gramatical que hemos descrito. Es decir, se trata de demostrar que en la interlengua se construye un conocimiento que permite la creatividad léxica, sujeta a las mismas reglas de formación de palabras y a las mismas reglas de buena formación conceptual que la teoría lingüística ha propuesto para la descripción de la competencia lingüística nativa.

Con este objetivo, vamos a analizar y comparar textos producidos por hablantes nativos de español con otros textos in-

terlingüísticos producidos por hablantes no nativos de español de diferentes lenguas maternas.

3.1. Creatividad léxica

Habíamos visto que la morfología derivativa permite crear nuevas palabras a partir de otras ya existentes, por lo que el número de palabras posibles en una lengua es prácticamente inagotable o no contable. Claro que, según vimos antes, una cosa son las palabras posibles, generadas por las reglas derivativas atendiendo a sus restricciones categoriales y semánticas, y otra cosa, las palabras reales existentes en la lengua, que constituyen un conjunto siempre más reducido que el de las palabras posibles. Esta productividad morfológica permite formar palabras a partir de una palabra que ya ha sufrido un proceso de derivación. Por ejemplo, de *mostrar*, podemos derivar *demostrar*, de *demostrar*, *demonstración* y *demostrable*, de este adjetivo, *indemostrable*, y de aquí, *indemostrablemente*, en una jerarquía de dominio de constituyentes que podemos reflejar con corchetes:

[[in [[de [mostrar]_V]_V ble]_{Adj}]_{Adj} mente]_{Adv}.

En las producciones de interlengua española que analizamos a continuación podemos reconocer el mismo tipo de co-

nocimiento morfológico, aunque el producto resultante de la aplicación de las reglas que hace el hablante no nativo no coincide con palabras que existen realmente en la lengua.

3.1.1. *Condiciones finanziarias (nota 7)*

La derivación del adjetivo a partir del nombre finanzas, con el afijo –aria, en vez del afijo –iero, que es el que realmente existe en español, revela un proceso de construcción creativa, sujeto a las mismas reglas de funcionamiento del léxico mental en LM, con derivación morfológica y flexiva, sujeta a las reglas de buena formación morfológica y buena formación conceptual.

Cuando el hablante nativo produce nuevos adjetivos, del tipo de problemas lexicales, en vez de problemas léxicos, está recurriendo al mismo proceso cognitivo de construcción creativa basado en las reglas de formación de palabras y en las reglas de la estructura léxico-conceptual. De tal manera es así, que el interlocutor puede procesarlas, reconocerlas y asignarles significados.

3.1.2. *Estoy muerta de canzo; olvida a tu elijo (nota 8)*

En la construcción de estos dos nombres, la informante ha realizado una hipótesis ajustada a las reglas derivativas que

producen nombres a partir de verbos, del tipo “cantar” y “el canto”; “pasar” y “el paso”. Entre las palabras posibles del español se pueden situar entonces, por la misma regla, el canzo, de canzar y el elijo, de elegir.

3.1.3. *Es bonitísimo* (nota 9)

Esta formación del superlativo, sobre la base léxica de bonito, se ajusta a la regla de cualquier superlativo de un adjetivo.

El despreparo de los centros educativos y con ellos, nuevas descubiertas en el área de español / ella representa un mayor comprometimiento con la enseñanza / dando proseguimiento al proyecto / hacia cambios más abrangentes y de más calidad (nota 10).

Todos los nombres subrayados son construcciones transferidas del portugués al español, que podrían haberse construido de esa misma manera en español. Se trata de nombres deverbales, que proceden de verbos de acción y que admiten los afijos de nominalización abstracta –o, –miento y –ción. En realidad, no hay ninguna regla morfológica que impida estas formaciones idiosincrásicas, por lo que estos nombres podrían pertenecer al español, aunque no existan realmente. Sólo el devenir histórico particular de la palabra

hace que exista compromiso en vez de *comprometimiento, y que no exista *despreparo y sólo se pueda decir en español falta de preparación.

3.2. El proceso de construcción del lexicon en la interlengua

La interlengua se caracteriza por una serie de procesos cognitivos y de estrategias, más o menos universales, que a menudo generan errores. Estas peculiaridades le sirven, al profesor y al investigador, como datos indirectos –los únicos de que dispone– de los procesos que subyacen a la construcción del conocimiento interlingüístico.

3.2.1. Transferencia de la lengua materna y de otra LE

El conocimiento de la LM constituye la base de la apropiación lingüística posterior. Todos los subsistemas lingüísticos de la lengua meta se interpretan a través de los parámetros ya fijados. Así ocurre con el sistema fonológico, por ejemplo, por lo que los hablantes nativos de lenguas que nasalizan las vocales como ocurre en portugués, transfieren esos mismos rasgos al español cuando lo aprenden. En el caso del léxico, la transferencia es un proceso mental que puede generar una gran cantidad de conocimiento léxico, cuando la

distancia tipológica entre la lengua meta y la o las lenguas que conozca es muy cercana. Claro que los mecanismos de la transferencia son complejos y están condicionados por otras variables afectivas, cognitivas y lingüísticas, muchas difíciles de analizar. Los estudios sobre la transferencia en los últimos años han puesto de relieve que los rasgos más marcados de una lengua no se transfieren, o si se transfieren en los primeros estadios, desaparecen fácilmente y no se fosilizan. En las producciones de 3.1.4. se puede ver con claridad la riqueza de léxico que produce la transferencia.

En el texto de examen que presentamos en 3.2.1. se pueden reconocer posibles influencias de la LM en el aspecto léxico-semántico. Corresponde a una producción con el foco puesto en el contenido del mensaje para poder contestar las preguntas de contenidos de la asignatura. En clase se había hecho especial hincapié en las diferencias entre el abarque semántico de la palabra *language* en inglés y el abarque de *lenguaje* en español, que especifica de alguna manera su significado frente a la existencia de la palabra *lengua*. Las explicaciones de clase y los ejercicios realizados no fueron suficientes, ya que la confusión léxico-semántica permanece en usos como los siguientes: *Como estaba escrito en el texto de Chomsky, que cada persona tiene su sabiduría de su*

lenguaje inconsciente y cuando empiezas hablar esa lengua surge la lenguaje.

3.2.2. Fossilización

La permanencia de errores idiosincrásicos en la interlengua pone de manifiesto la existencia de dos tipos de conocimiento lingüístico, el explícito y el implícito, que no se comportan de la misma manera en el uso de la lengua. La alumna que ha escrito este texto comete una serie de errores que sorprenden porque son recurrentes, a pesar de que se le había explicado con claridad, con bastante ejemplificación y de forma reiterada la regla del género de los nombres griegos terminados en *a*, de forma sistemática. Evidentemente, el aprendizaje de esta regla se ha realizado por un proceso diferente al conocimiento intuitivo; se trata de un conocimiento explícito, quizás almacenado en la memoria a corto plazo, con un proceso de recuperación o activación diferente al conocimiento no consciente. A ello se une la vacilación con el género de la palabra “lenguaje”, a la que actualiza a veces en femenino, lo mismo que “idioma”.

“Sí, yo creo que los seres humanos tiene características inatos que le permiten saber una idioma. Como estaba escrito en el texto de Chomsky, que cada persona tiene su sabi-

duría de su lenguaje inconsciente y cuando empiezas hablar esa lenguaje surge la lenguaje. Tiene que ser innato porque, utilizando el ejemplo de un niño, ¿como es posible que niños formen palabras y hablan cosas que sus padres nunca habrían dicho? Cuando los niños empiezan a hablar, ellos dicen cosas que solo ellos han inventados. No hay ninguna otra manera de explicar estas inventaciones de palabras y vocabulario sino que los seres humanos tienen un “instinto del lenguaje”.

Disglosia es cuando una idioma tiene mejor vista o predomina que otra en un país. Hay una cierta de perspicacia entre los hablantes de una idioma y los hablantes del otra (nota 11).

La creación de la pieza léxica *inventaciones* es especialmente atractiva y demuestra lo que sostenemos en 3.1. Se trata de una nominalización deverbal, a partir de *inventar*, verbo del tipo de *demostrar*, a partir del cual se genera *demostración*; en este caso, la hipótesis de la informante falla porque se encuentra con una derivación formada sobre una variante idiosincrásica del lema, que produce *inven(tar)ción*.

La transferencia está normalmente condicionada por otros procesos, más o menos sistemáticos de la construcción interlingüística, tales como la preferencia por el uso de la for-

ma menos marcada, la hipercorrección, la influencia de la forma más frecuente, la sobregeneralización de una regla aprendida, la neutralización de rasgos gramaticales y/o semánticos. Como resultado de todos estos procesos, la interlengua se caracteriza por su variabilidad, tal como se puede observar en el fragmento que hemos transcrito.

3.2.3. Preferencia por el uso de la forma menos marcada e influencia de la forma más frecuente

Hemos visto que la proyección sintáctica del léxico se realiza de forma inconsciente gracias a la información parametrizada con que se almacenan las piezas léxicas. Nos referimos a que los verbos de acción tienen normalmente un agente de la acción indicada por el verbo, que se proyecta como el sujeto en la estructura sintagmática, mientras que lo afectado por la acción constituye el argumento interno o tema, que se proyecta como el objeto directo. Estos dos sintagmas nominales de diferente función sintáctica, por corresponder a argumentos diferentes se pueden marcar en las lenguas de maneras diferentes, por ejemplo, con el morfema de caso nominativo y caso acusativo respectivamente, en latín; sin preposición el sujeto y con preposición *a* el objeto directo, en español; con la colocación fija a la izquierda y a la derecha del verbo, en inglés. Esta proyección sintag-

mática de la información contenida en la estructura léxico-conceptual de los verbos se encuentra alterada en ciertos verbos del español. *Gustar* y *molestar* contienen en su estructura argumental un experimentante, no un agente, lo mismo que verbos como *querer*, *sufrir*, *sentir*. Normalmente, lo frecuente y no marcado de forma idiosincrásica es que el experimentante se proyecte en la sintaxis como el sujeto de la oración y lo experimentado sea el objeto directo. Los errores interlingüísticos que encontramos en los ejemplos siguientes se deben, simplemente, a que la hipótesis del aprendiente de E/LE se ha basado en la forma no marcada; es decir, ha asignado al experimentante la función de sujeto, como en la mayoría de los verbos de gustos y sentimientos, y ha marcado el verbo con la concordancia personal y numérica correspondiente:

Mi amigo gusta viajar en tren; tiene miedo al avión.

El abuelo molesta los ruidos, está enfermo.

3.2.4. Estrategias de comunicación

Cuando el hablante no nativo tiene que resolver situaciones de comunicación y se encuentra en actos de habla que no le dan tiempo para buscar las palabras en algún experto (dic-

cionario, profesor, interlocutor, por ejemplo), suele recurrir a estrategias de búsqueda del elemento léxico que necesita en diferentes fuentes. Con estas estrategias llega más allá del límite de lo que sabe y arriesga. Con esto consigue resolver la necesidad de comunicación, aunque se produzcan errores. Un buen ejemplo es – *Cobrar las espesas del coche.* (nota 12)

La construcción creativa que subyace a esta producción se origina en dos tipos de errores: por un lado, una confusión fónica entre “espensas”, usada en Argentina para designar los gastos de comunidad de una vivienda, y “espesas”. Por otro, el error interlingüístico se genera en una sobregeneralización semántica, semejante a la que tiene lugar en LM, en el sentido de que “espensas” sólo se usa para gastos comunes del piso y no para los gastos ocasionados por la compra o avería de un coche.

Las estrategias de comunicación llevan a los hablantes a producir elementos léxicos que no existen en la lengua, pero que han sido contruidos respetando las restricciones impuestas por las reglas de buena formación morfoléxica y conceptual. Tal es el caso de formaciones como las siguientes, todas ellas pertenecientes al conjunto de las palabras

posibles del español, ya que no violan ninguna regla de buena formación:

Verbos: *experienciar, peorando*.

Sustantivos: *la calvura, el despierto, las rememberanzas, el confusismo, la honestad, las habituaciones*.

Adjetivos: *feminil, bellosos, televisuales*.

4. Conclusiones didácticas

El aprendizaje y la apropiación de nuevos elementos léxicos en LE, de manera incidental, está directamente relacionado con la atención que pone el aprendiente y, en particular, con el esfuerzo cognitivo dirigido a la construcción de su significado. Este conocimiento le permite al hablante reconocer la forma oral y escrita de la palabra y pronunciarla y escribirla correctamente; puede reconocer la estructura interna de la palabra, es decir, las reglas morfológicas que la generan, en el caso de las palabras complejas; también puede relacionar esa palabra con otras de la misma categoría, formadas con los mismos afijos sobre diferentes bases léxicas.

Con el conocimiento léxico el aprendiente almacena la palabra en el lexicon con tal cantidad de etiquetas categoriales y

conceptuales, que puede actualizarlas con la función sintáctica que le corresponda dentro del sintagma o de la oración.

La inferencia didáctica más clara que podemos extraer de este análisis está relacionada con la calidad de la información que podamos proporcionar al aprendiente de E/LE. Esa calidad dependerá de la claridad de los rasgos léxicos y conceptuales que le proporcione la situación de comunicación en la que se presentan las piezas léxicas nuevas. La información referencial que se ofrezca facilitará la hipótesis de interpretación que pueda hacer el que aprende. De ahí que no siempre es una buena solución ante una necesidad léxica el uso de un diccionario, cuya entrada no proporcione todos los datos que se necesitan para asociar a la forma léxica la categorización sintáctica y semántica correspondiente.

Las técnicas y recursos didácticos que pueden facilitar la adquisición del léxico en las clases de E/LE son muy variadas y se encuentran ya incorporadas en los manuales más modernos. En general, se podría sintetizar en dos aspectos: por un lado, las fuentes, que deberán presentar un *input* comprensible, sujeto a la regla de Krashen de $(i + 1)$, a través de la interacción oral, las lecturas variadas, las audiciones y los visionados de situaciones de comunicación y de actos de habla comprensibles. Por otro, las actividades deberían favore-

cer las estrategias de asociación de las piezas léxicas, a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos); léxicas (cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales, según los géneros) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación).

Referencias bibliográficas

- BARALO, Marta (1997). "La organización del lexicón en lengua extranjera", en *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*, 14, vol. 1, 59-73.
- BARALO, Marta (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- CARTER, Ronald y Michel McCARTHY (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Nueva York: Longman.
- CHOMSKY, Noam (1995). *El programa minimalista*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- COADY, James y Thomas HUCKIN (eds.) (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: CUP.

- ELLIS, Rod (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- HALL, C. (1992). *Morphology and Mind*. Londres: Routledge.
- JACKENDOFF, Ray (1992). *Languages of the Mind. Essays on Mental Representation*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- JACKENDOFF, Ray (1994). *Patterns in the Mind. Language and Human Nature*. Nueva York: Harper Collins.
- LEWIS, Michel (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and way forward*. England: Hove.
- LICERAS, Juana Muñoz (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- MARSLEN-WILSON, W. (ed.) (1989). *Lexical Representation and Process*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.
- MORGAN, John y Mario RINVOLUCRI (1986). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

NATION, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley (Mass.): Newbury House.

PINKER, Stephen (1994). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1995.

PUJOL, Mercé, Luci NUSSBAUM y Miquel LLOBERA (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras : nuevas perspectivas en Europa*. Madrid: Edelsa.

SINGLETON, David (coord.) (1994). *L'acquisition du lexique d'une langue étrangère*. AILE: 3. París: ENCRAGES.

VÁZQUEZ, Graciela (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.

VEGA, Manuel de y Fernando CUETOS (coords.) (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

1 Se puede encontrar una buena síntesis de los estudios realizados hasta ahora sobre el lexicon y la memoria léxica en hablantes con más de una lengua, en De Vega y Cuetos (1999).

2 Marslen-Wilson (1989) señala que el analizador (“parser”) cumple dos funciones: a) de acceso, que corresponde al dominio de procesos y funciones basados en la forma; y b) de integración, que corresponde al dominio de procesos y funciones basados en el contenido. La rapidez y eficacia del hablante al proyectar el sonido sobre el significado implica un problema de “selección temprana”, que involucra las dos funciones. Esto es, la identificación de las palabras del habla, en contextos de producción normales, antes de que se haya acumulado información fonética acústica suficiente como para permitir que la decisión de identificación se haga sólo sobre esa base formal.

3 Entendemos por “primitivos” aquellas categorías preestablecidas, a partir de las cuales se pone en funcionamiento el sistema computacional. Por ejemplo, la categorización gramatical de las palabras de todas las lenguas se basa en primitivos a partir de los cuales los niños construyen su andamiaje lingüístico.

4 Lo que se podría discutir es el grado de innatez de las Reglas, pero siempre tendrá que haber un sustrato innato desde el que pueda iniciarse el aprendizaje. Este grado puede ser diferente según los modelos teóricos.

5 Existen abundantes pruebas de que la estructura morfológica está representada en el lexicon mental, tanto en el área de investigación de los errores del habla (Stemberger, 1985), como en los estudios ba-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

sados en el fenómeno “punta de la lengua” (Brown y Mc Neill, 1966), citados por Hall (1992).

6 Para agilizar la lectura usaremos indistintamente los terminos “raíz”, “palabra primitiva” o “palabra base” en esta parte del trabajo, para referirnos a la unidad con significado léxicosemántico, en oposición a los afijos. Las diferencias entre estos tres términos se pueden identificar en la morfología del español, pero no resultan relevantes en esta discusión.

7 Informante inglesa.

8 Informante francesa.

9 Informante italiana.

10 Informante portuguesa.

11 Alumna de *Lengua española*, con estudiantes nativos de 1º curso de Lenguas Aplicadas (canadiense; hablante de inglés, francés y portugués).

12 Informante francesa, en Buenos Aires.